

Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C.

## **Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M)**

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 77-93. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C.: Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M) - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 77-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123552 - DOI: 10.25656/01:12355

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123552>

<https://doi.org/10.25656/01:12355>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Bernd Clausen (Hrsg.)*

# TEILHABE UND GERECHTIGKEIT

## PARTICIPATION AND EQUITY

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

# Teilhabe und Gerechtigkeit

## Participation and Equity



Waxmann 2014  
Münster / New York



### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Bernd Clausen*

Vorbemerkung ..... 9

*Editor's note*

*Paul Mecheril*

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –  
kunstpädagogische Perspektiven ..... 11

*On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations*

*Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp*

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme ..... 21

*„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music*

*Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld*

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht  
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

*About the construction of difference in group instrumental lessons*

*Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal*

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme  
am Instrumentallernen im Grundschulalter? ..... 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning  
during primary school?*

*Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer  
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

*Developing an empirically testable model of practical music competency*

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose &amp; Thomas Busch</i>	
Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) .....	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i>	
<i>Geschichten erzählen</i> als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i>	
Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe &amp; Christine Stöger</i>	
„Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i>	
„Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process-Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora &amp; Cathleen Wiese</i>	
„Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of ‘Verständige Musikpraxis’ as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

*Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied*

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

*“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance*

*Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer*

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation .....205

*Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation*

*Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

## **Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M)**

### *Developing an empirically testable model of practical music competency*

*In the last 10 to 15 years, German educators have become increasingly interested in competency modelling. In this paper, we present a theoretical model regarding basic music performance competency in the music classroom, which would be amenable to empirical verification. To arrive at the model, we consulted literature on music performance and didactic models and analysed the current music curricula for public schools in Germany's federal states. The resulting model consists of three dimensions: singing, basic instrument playing and rhythm production. We discuss the model and give an outlook on its validation in this paper.*

## **Einleitung**

Ein erfolgreicher Auftritt eines Schulorchesters ist für Schüler und Zuschauer immer ein beeindruckendes Ereignis. Die Schüler präsentieren zu solchen Gelegenheiten in der Regel ein Programm, an dem sie über Monate hinweg konzentriert gearbeitet haben. Hier werden aus Sicht der Schule mindestens zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen: Die Aufführung hat eine positive Wirkung auf die Außendarstellung der Schule und die mitwirkenden Schüler machen lohnende Erfahrungen. Doch natürlich spielen nicht alle Schüler einer Schule im Schulorchester, sondern nur eine begrenzte Auswahl von Schülern, die sich auch außerschulisch oft unter erheblichem Aufwand von Zeit und Geld in Privatunterricht fortgebildet haben. Doch nicht nur in Schulkonzerten sondern auch in den Klassenzimmern wird im Rahmen des Musikunterrichts viel musiziert. Das praktische Musizieren ist heute sogar so prägend wie es das seit Jahrzehnten nicht mehr gewesen ist (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005). Es wurde auch in der musikpädagogischen Diskussion um Kompetenzen als ein möglicher Bereich identifiziert, zu dem es aber bisher kaum empirische Grundlagen gibt (Niessen et al., 2008). Wie musikpraktische Kompetenz bei Schülern verteilt ist und wie sie sich entwickelt, ist aber eine für die Musikpädagogik interessante Frage, zu der die Grundlagenforschung ihren Beitrag leisten muss.

Nachdem für das Schulfach Musik mit dem Kompetenzmodell „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ ein erstes empirisch validiertes Kompetenzmodell vorliegt (Jordan et al., 2012), soll mit dieser Studie in Form eines theoriebasierten Modells musikpraktischer Kompetenz der erste Schritt zur empirischen Modellierung eines weiteren Bereichs, nämlich des musikpraktischen, vorgenommen werden.

## Kompetenz

Der Kompetenzbegriff ist in der Musikpädagogik nach wie vor umstritten (vgl. Knigge, im Druck), was sicher auch der Tatsache geschuldet ist, dass unterschiedliche Definitionen von Kompetenz den Diskurs behindern. Aus diesem Grund soll hier zunächst erläutert werden, was genau im Rahmen dieses Beitrags unter *Kompetenz* verstanden wird.

Der heute in der Bildungsforschung so einflussreiche und viel genutzte Kompetenzbegriff geht zurück auf Heinrich Roth (1971), der zwischen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz unterschied. Mit diesen drei Kompetenzbereichen versuchte Roth den Begriff der Mündigkeit – sein oberstes Erziehungsziel – fassbar zu machen. Roths Überlegungen wurden zum integralen Bestandteil von Weinerts Grundlagenartikel zum Kompetenzbegriff (Weinert, 2001b). Dort wurde keine allgemeingültige Definition von Kompetenz gegeben, es wurden vielmehr aus pragmatischer Sicht sinnvolle Bedingungen einer Kompetenzdefinition benannt (S. 62f.). Diese Bedingungen waren (1) Bezug zu inhaltlichen Anforderungen und Situationen, (2) Mindestmaß an Komplexität, (3) Einschluss von kognitiven, motivationalen, volitionalen, ethischen und sozialen Komponenten und (4) Erlernbarkeit (Weinert, 2001b; vgl. Knigge, im Druck). Weinerts eigene, häufig zitierte Umsetzung dieser Bedingungen von Kompetenz als „kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001a), die später Ausgangspunkt der Bildungsforschung wurde (Klieme et al., 2003), hat nicht nur in der Musikpädagogik teilweise für Irritation gesorgt. Diese Irritation war in den meisten Fällen auf Verständigungsschwierigkeiten zurückzuführen (vgl. Knigge, im Druck).

Die bislang kürzeste Fassung einer Kompetenzdefinition im Sinne Weinerts war wohl die der Kompetenz als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“ (Klieme et al., 2003). Diese Definition berücksichtigt alle von Weinert geforderten Bedingungen (Klieme & Hartig, 2007). Es hat sich im überwiegenden Bereich der Bildungsforschung bewährt, auf Basis der allgemeinen Kompetenzdefinition nach Weinert und Klieme jeweils schulfachspezifische Modelle zu entwickeln (Hartig & Klieme, 2006; Klieme & Leutner, 2006).



## Messung von Kompetenzen: Einschränkungen im Hinblick auf musikpraktische Kompetenz

Kompetenzmodelle und dazugehörige Testverfahren dienen in erster Linie der Messung bzw. Erhebung von Kompetenzausprägungen<sup>1</sup> (Fleischer et al., 2013). Kompetenzen werden für das Fach Musik – und auch in vielen anderen Bereichen – gerade erst modelliert und somit überhaupt zuverlässig messbar gemacht (Knigge, im Druck). Mit Hilfe solcher Modelle und der zugehörigen Testverfahren können dann Entwicklungsverläufe von und Zusammenhänge zwischen Kompetenzen detaillierter untersucht werden (Fleischer et al., 2013). Erst diese Ergebnisse sollten dann direkten Einfluss auf didaktische Handlungen haben. Die Kompetenzmodelle an sich dienen einer Strukturierung und Messbarmachung des „Outcomes“ von Unterricht, nicht aber der didaktischen Herangehensweise beim Unterrichten (Klieme & Hartig, 2007).

Kompetenzmodelle sollen sich auf allgemeine Bildungsziele beziehen und idealerweise daraus abgeleitet werden, da sie sonst willkürlich wären (Klieme et al., 2003). Ein Katalog allgemein anerkannter Bildungsziele des Schulfachs Musik existiert jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht (Niessen et al., 2008). Dennoch scheint es in der Musikpädagogik nach einem längeren Diskurs einen Konsens darüber zu geben, dass nicht nur allgemein der Erwerb und die Entwicklung musikbezogener Kompetenzen musikalische Bildung positiv beeinflussen (Knigge, im Druck), sondern dass im Speziellen Musikpraxis einen entscheidenden Beitrag zu musikalischer Bildung leistet (vgl. z. B. Vogt, 2004; Kaiser, 2010). Mehr über Entwicklungsverläufe hinsichtlich musikpraktischer Kompetenz zu erfahren, ist relevant für eine bildungsorientierte Musikpädagogik. Daher ist es sinnvoll, musikpraktische Kompetenz zunächst zu isolieren und dann zu modellieren.

Ein Kompetenzmodell beschreibt in der Regel entweder die Struktur einer Kompetenz, zeigt also inhaltlich voneinander trennbare Anforderungsdimensionen auf (Kompetenzstrukturmodell), oder es gibt einen Überblick über aufeinander aufbauende Niveaustufen, die in der beschriebenen Kompetenz oder den einzelnen Dimensionen erreicht werden können (Kompetenzniveaumodell; Fleischer et al., 2013). Das Ziel eines Forschungsprojekts muss daher sein, ein empirisch validiertes Kompetenzmodell zu schaffen, das beide Aspekte vereinigt. Im Fach Musik ist das bisher für den Kompetenzbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ erfolgreich geschehen (Jordan et al., 2012). Die grundlegende Voraussetzung für die empirische Validierung eines Kompetenzmodells ist die Erstellung eines theoriebasierten Modells, das mindestens die zu erwartende Struktur der untersuchten Kompetenz beschreibt und im Idealfall auch Erwartungswerte für potentielle Kompetenzniveaus

---

1 Im Gegensatz zum Alltagsverständnis von Kompetenz, nach dem eine Person dann als kompetent gilt, wenn sie etwas sehr gut beherrscht, gilt in der Bildungsforschung in Übereinstimmung mit Weinert (2001b), dass jede Person jede denkbare Kompetenz besitzt, allerdings in interindividuell unterschiedlich starken Ausprägungen.

bereit stellt. Die Qualität des theoriebasierten Modells ist dabei von entscheidender Bedeutsamkeit für die spätere Operationalisierung und Validierung (vgl. Klieme & Leutner, 2006, S. 880f.).

Im Falle der musikpraktischen Kompetenz, die von uns untersucht wurde, hielten wir es für sinnvoll, den Begriff der Musikpraxis auf das Musizieren einzuschränken, also auf jene Tätigkeiten, bei denen ein Klangereignis erzeugt wird. Da es sich bei Kompetenzen um Eigenschaften eines Individuums handelt, wurde außerdem vorausgesetzt, dass das Klangereignis von dem jeweiligen Schüler erzeugt wird, dessen Kompetenz gemessen werden soll. Da die Lehrer-Expertise nicht Gegenstand der Untersuchung war, wurden weiterhin nur solche Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt, die der Schüler ohne Hilfestellung eines Lehrers (oder ähnlicher Personen) zu leisten im Stande war. Ebenfalls ausgeschlossen wurden sämtliche rezeptiven und reflexiven Komponenten, die anderen Kompetenzbereichen zuzuordnen wären (Niessen et al., 2008). Das bedeutet nicht, dass gute Hörfähigkeiten oder ausgeprägtes Reflektieren des eigenen Tuns das Musizieren nicht nachhaltig positiv beeinflussen können. Alle musikbezogenen Kompetenzen hängen sicher miteinander zusammen. Um diese Zusammenhänge quantifizieren zu können, müssen aber zunächst die einzelnen Kompetenzen modelliert werden.

Darüber hinaus sollten künstlerisch-ästhetische Kriterien weitgehend ausgeklammert werden, da es eher um eine Messung technischer Grundfertigkeiten gehen sollte. Diese technischen Grundfertigkeiten würden bei ausreichend hoher Niveaustufe künstlerisch-ästhetische Variabilität im Musizieren erst ermöglichen. Dies schließt nicht die ästhetische Wahrnehmung und Ausführung durch den Schüler aus, sie wird nur nicht explizit erfasst. Um letztere Aspekte in einfachen musikpraktischen Aufgaben zu bewerten, gibt es derzeit keine uns bekannten zuverlässigen Bewertungskriterien, die wir bei der theoretischen Modellierung hätten berücksichtigen können.

Ebenfalls ausgeschlossen wurde Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal. Für die Bewertung von Lösungen von Kreativaufgaben existieren zwar einige Ansätze, die jedoch in den meisten Fällen nicht Kreativität messen (Hickey, 2013, für eine Diskussion des Problems). Die Bewertungsskalen, die der Erfassung eines Kreativitätskonstrukts nahe kamen, konnten keine ausreichenden Reliabilitätswerte erreichen (Hickey, 2001). Es herrscht zwar Einigkeit darüber, dass musikbezogene Kreativität einer der Kernpunkte von Musikunterricht sein sollte, dass aber zum momentanen Zeitpunkt keine Bewertung dieser Kreativität möglich ist. Die Forschung muss hier wichtige Grundlagen erst noch liefern (Hickey, 2013). Die Grundlagenforschung zu musikbezogener Kreativität sollte also vorerst nicht das Ergebnis sondern den Prozess kreativer Tätigkeiten bei Schülern untersuchen. Das Fehlen von grundständigen Erkenntnissen macht es uns zum gegenwärtigen Zeitpunkt leider unmöglich, musikbezogene Kreativität im Rahmen der theoretischen Modellierung musikpraktischer Kompetenz zu integrieren.

Bei allen diesen Ausschließungen kann das hier erstellte theoretische Modell selbstverständlich keinen Absolutheitsanspruch erheben. Abgesehen davon, dass es



zunächst erst einmal die projekteigene Validierung überstehen muss, ist es absolut denkbar, dass das Modell in der Zukunft modifiziert oder erweitert werden wird. Auch wenn das auf dieser Eingrenzung musikpraktischer Kompetenz entwickelte Modell möglicherweise nicht alle Aspekte von Musikpraxis abdecken kann, halten wir die getroffenen Einschränkungen aus der Perspektive forschungsökonomischer Machbarkeit für sinnvoll. Zumindest ein wesentlicher Bereich von Musikpraxis würde somit modellierbar.

## Musikpraxis in fachwissenschaftlicher Literatur

Erste musikpädagogische Anknüpfungspunkte für ein theoretisches Kompetenzmodell musikpraktischer Kompetenz lassen sich bereits bei Venus (1969) finden. Von seinen fünf Umgangsweisen mit Musik lassen sich zwei direkt der Musikpraxis zuordnen, nämlich die *Produktion* und die *Reproduktion* von Musik. Die Produktion unterteilt Venus noch in Komposition und Improvisation, die Reproduktion in vokal und instrumental; dort jeweils unterteilt in solistisch und chorisch. Natürlich hatte Venus Ende der 1960er Jahre keine Kompetenzmodellierung im Sinn (selbst die Publikationen von Heinrich Roth erschienen erst in den 1970er Jahren) und bis heute existieren keine empirischen Belege für die psychometrische Nachweisbarkeit von Venus' Unterteilungen. Dies ist bei einem solchen didaktisch motivierten Grundlagenpapier geisteswissenschaftlicher Tradition auch nicht notwendig. Die starke, bis heute anhaltende Rezeption dieses Beitrages dokumentiert indes seine Bedeutung für die Musikpädagogik.

Auch Boyle und Radocy (1987) unterschieden bei der Musikpraxis primär zwischen *Produktion* und *Reproduktion*. Produktion wurde bei ihnen gleich gesetzt mit Improvisation,<sup>2</sup> Reproduktion unterteilt in Musizieren nach Noten und Musizieren nach Gehör. Für alle diese drei Unterteilungen war noch die zusätzliche Unterscheidbarkeit von Gesang und Instrumentalspiel vorgesehen. Diese Unterteilungen waren das Ergebnis einer groß angelegten Analyse von 30 Musik-Testverfahren aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum (Johnson & Hess, 1970) und sind daher als nachträgliche Strukturierung der Testpraxis der 1950er und 1960er Jahre zu interpretieren.

Im einzigen empirisch untermauerten Modell, das bisher publiziert wurde, untersuchte McPherson (1995) 101 Schüler aus Blasorchestern (engl.: band) der Jahrgangsstufen 7 bis 12 hinsichtlich ihrer instrumentenspezifischen Fähigkeiten in den fünf Bereichen *vom-Blatt-Spiel*, *nach-Gehör-Spiel*, *Auswendig spielen*, *Geübtes* und *Improvisation*. Alle fünf Bereiche konnten mit ausreichender Reliabilität gemessen werden. Der wichtigste Befund jedoch war, dass die Bereiche stark interkorrelierten ( $r =$

---

2 Komposition fehlt bei ihnen an dieser Stelle vermutlich deshalb, weil das Komponieren die Präsentation nicht mit einschließt. Generell lässt sich allerdings die Frage stellen, ob in der Schule Komposition und Improvisation von Schülern überhaupt sinnvoll unterscheidbar ist.

.64 – .77). Dies könnte auf einen übergeordneten Faktor der Performanz hindeuten, der einem Strukturmodell mit statistisch voneinander unterscheidbaren Dimensionen entgegensteht.

In den USA fanden in den Jahren 1997 und 2008 großangelegte Schulleistungstests (*National Assessment of Educational Progress*) statt, innerhalb derer auch das Fach Musik Untersuchungsgegenstand war (Persky et al., 1997; Keiper et al., 2009). Zur Erfassung von Musikpraxis testeten die Bildungsbehörden 1997 die Bereiche *creating* und *performing* in Einzelsitzungen mit Schülern. Aus Kostengründen wurden diese beiden Bereiche in der späteren Testung 2008 nicht mehr durchgeführt. Ausnahme war eine als problematisch anzusehende Kreativaufgabe (Variationen eines vorgegebenen Rhythmusbausteins notieren). Volle Punktzahl erreichten nur ca. 33 % der Schüler, weil den anderen die Notation Probleme bereitete. Der Bereich *responding*, der in beiden Testungen vorhanden war, entspricht in etwa dem von Jordan et al. (2012) untersuchten Kompetenzmodell zu „Wahrnehmen und Kontextualisieren“.

In der jüngeren deutschsprachigen Musikdidaktik findet sich das mehrdimensionale Modell musikalischer Kompetenz von Jank (2005). Vier seiner sieben genannten Dimensionen können für die Musikpraxis in Betracht gezogen werden: *Bewegen, Singen, Instrumente spielen* und *Bearbeiten und Erfinden*. Dieses heuristische Modell kann als sinnvolle Auflistung von didaktisch relevanten Inhaltsbereichen des Musikunterrichts angesehen werden; eine empirische Validierung und Abgrenzung der Bereiche fehlt bzw. ist nicht vorgesehen.

Die hier skizzierten Modelle unterscheiden sich massiv hinsichtlich ihrer Strukturierung des musikpraktischen Bereichs. Die einzigen empirisch validierten Modelle, die vorliegen, stammen aus dem US-amerikanischen Schulsystem und können daher nur unter Vorbehalt auf Schüler im deutschen Schulsystem angewendet werden. Unterschiede bezüglich der Ziele der Modelle – Grundlagen für Messtheorie bei Radocy und Boyle oder didaktische Grundüberlegungen bei Jank – führen dazu, dass diese nicht ohne weiteres zu einem allgemein anerkannten Strukturmodell musikpraktischer Kompetenz zusammengefasst werden können. Im Sinne Weinerts (1999) sollte sich ein zu erstellendes Modell musikpraktischer Kompetenz auf Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, die im Rahmen von Schule erlernt und entwickelt werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, für die Erstellung eines theoriebasierten Modells nicht nur fachwissenschaftliche Grundlagen heranzuziehen, sondern auch auf curriculare Validität zu achten (vgl. Winkelmann et al., 2012). Daher wurden als zusätzliche Informationsquelle die für die Sekundarstufe I in Deutschland gültigen Curricula von uns analysiert.

## Curriculare Analysen im Hinblick auf die Musikpraxis

Um eine genaue Vorstellung davon zu bekommen, in welcher Form Musikpraxis in weiterführenden Schulen im Rahmen des regulären Musikunterrichts überhaupt vorkommt, werteten wir die aktuell gültigen Curricula der Sekundarstufe I aller deutschen Bundesländer aus (in Anlehnung an Knigge & Lehmann-Wermser, 2008; siehe Tab. 1 für die von uns verwendeten Dokumente).<sup>3</sup> Es zeigte sich sofort eine große Vielfalt, die eine Vergleichbarkeit der Dokumente erschwerte. Als rechtsgültige Dokumente existierten aufgrund kulturföderaler Eigenständigkeit der Bundesländer: *Bildungspläne* (Bremen, Hamburg), *Bildungsstandards* (Baden-Württemberg), *Kerncurricula* (Niedersachsen), *Kernlehrpläne* (Nordrhein-Westfalen [Gymnasium]), *Lehrpläne* (Hessen, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt [Sekundarschule], Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen), *Rahmenlehrpläne* (Berlin, Brandenburg), *Rahmenpläne* (Mecklenburg-Vorpommern) sowie *Rahmenrichtlinien* (Nordrhein-Westfalen [Gesamtschule], Sachsen-Anhalt [Gymnasium]). Einige dieser Dokumente besaßen bereits seit mehr als 10 Jahren Gültigkeit. Alle curricularen Dokumente enthielten unterscheidbare Bereiche, die in der Regel eine Strukturierung sowohl des Dokuments als auch des daraus abzuleitenden Unterrichts ermöglichen sollten. Die musikpraktisch relevanten Bereiche trugen Bezeichnungen wie *Musik gestalten*, *Musik machen*, *singen und musizieren*, *Umgangsweisen mit Musik*, *Musikpraxis*, *Musikpraktische Fertigkeiten*, *Musikreproduktion*, *Musikkreativität* oder *Musik gestalten und erleben*.

Bundesland	Schulform	Dokumentenart	Erscheinungsjahr
Baden-Württemberg	Gymnasium	Bildungsstandards	2004
Baden-Württemberg	Realschule	Bildungsstandards	2004
Baden-Württemberg	Werkrealschule	Bildungsstandards	2004
Bayern	Gymnasium	Lehrplan	2004
Bayern	Mittelschule	Lehrplan	2004
Bayern	Realschule	Lehrplan	2009
Berlin	Alle	Rahmenlehrplan	2006
Brandenburg	Alle	Rahmenlehrplan	2008
Bremen	Gesamtschule	Bildungsplan	2007
Bremen	Gymnasium	Bildungsplan	2007
Bremen	Sekundarschule	Bildungsplan	2007
Hamburg	Gymnasium	Bildungsplan	2011
Hamburg	Stadtteilschule	Bildungsplan	2011

3 Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei den Curricula auf die übliche Zitierweise verzichtet. Stattdessen siehe Tab. 1 mit den wichtigen Informationen zu diesen Dokumenten.



Hessen	Gymnasium	Lehrplan	2010
Hessen	Hauptschule	Lehrplan	2002
Hessen	Realschule	Lehrplan	2002
Mecklenburg-Vorpommern	Alle	Rahmenplan	2002
Niedersachsen	Gymnasium	Kerncurriculum	2012
Niedersachsen	Hauptschule	Kerncurriculum	2012
Niedersachsen	Realschule	Kerncurriculum	2012
Nordrhein-Westfalen	Gymnasium	Kernlehrplan	2011
Nordrhein-Westfalen	Hauptschule	Kernlehrplan	2013
Nordrhein-Westfalen	Realschule	Kernlehrplan	2013
Rheinland-Pfalz	Alle	Lehrplan	1998
Saarland	Gemeinschaftsschule	Lehrplan	2012
Saarland	Gymnasium	Lehrplan	2006
Sachsen-Anhalt	Gymnasium	Rahmenrichtlinien	2003
Sachsen-Anhalt	Sekundarschule	Fachlehrplan	2012
Sachsen	Gymnasium	Lehrplan	2004
Sachsen	Mittelschule	Lehrplan	2004
Schleswig-Holstein	Alle	Lehrplan	1997
Thüringen	Gymnasium	Lehrplan	1999
Thüringen	Regelschule	Lehrplan	2012

Tab. 1: Verwendete Curricula der Sekundarstufe I

Bei genauerer Durchsicht fiel auf, dass schon innerhalb der einzelnen Bundesländer für die verschiedenen Schulformen oft unterschiedliche Strukturierungen und Bezeichnungen gewählt wurden. In der Regel ließen sich diese Unterschiede durch große zeitliche Abstände der Erarbeitungen erklären, so waren z.B. in Thüringen die Lehrpläne für die Regelschule aus dem Jahr 2012 kompetenzorientiert ausgerichtet, die Lehrpläne für das Gymnasium verständlicherweise nicht, weil diese noch aus dem Jahr 1999 stammten. Ein anderes Bild zeigten z. B. die Bremer Bildungspläne für Gymnasium und Sekundarschule (beide von 2007), in denen sich für beide Schulformen die Musik-Ausführungen im Wortlaut weitgehend glichen. Unterschiede existierten lediglich in zusätzlichen Absätzen (z. B. um auf die Vorbereitung der gymnasialen Oberstufe hinzuweisen, was für die Sekundarschule nicht relevant war) sowie in Themenbereichen, die am Gymnasium Unterrichtsgegenstand sein sollten, nicht jedoch in der Sekundarschule („Neue Musik“, „Musik als ästhetisches Phänomen“, „Musiktheater“). Darüber hinaus gab es marginale Unterschiede in den Inhalten zu einzelnen Themenbereichen.

Insgesamt gab es trotz weitgehender Vergleichbarkeit in Inhalt und Aufbau der curricularen Dokumente *innerhalb* von Bundesländern große strukturelle Unterschiede *zwischen* den Bundesländern. In einigen Ländern wurden für den Musikunterricht für einzelne konsekutive Abschnitte der Sekundarstufe I verpflichtende Unterrichtsinhalte mit dazugehörigen Arbeitsmethoden oder Handlungsweisen angegeben (z. B. Sachsen). In anderen Ländern gab es eine Festsetzung von Unterrichtszielen, zu erwerbenden Kompetenzen oder Leistungsanforderungen jeweils nur zum Ende eines Abschnitts der Sek I (z. B. Baden-Württemberg).

Die gewählten zeitlichen Abschnitte unterschieden sich ebenfalls. In den meisten Ländern wurden jeweils zwei Jahre zu einem Abschnitt zusammengefasst, in Bayern und Sachsen bildete jedes Schuljahr einen eigenen Abschnitt, an hessischen und saarländischen Gymnasien wurden die Abschnittsgrenzen in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7 und 9 gezogen, an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen in den Stufen 6 und 9, an Realschulen in den Stufen 6 und 10, an Baden-Württembergischen Werkrealschulen in den Stufen 6, 9 und 10, an Regelschulen in Thüringen in den Stufen 6, 8, 9 und 10. Nur Mecklenburg-Vorpommern und niedersächsische Gymnasien verzichteten völlig auf eine Zuweisung von Inhalten oder Anforderungen zu einzelnen Jahrgangsstufen, sondern machten bezüglich der Musikpraxis nur Angaben, die für die gesamte Sek I gültig waren. Insgesamt ergaben sich so 98 auswertbare Einheiten. Problematisch für einen Vergleich war die Tatsache, dass die Sek I je nach Bundesland zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 7 beginnt und in Jahrgangsstufe 9 oder 10 endet. Darüber hinaus variierte die vorgeschriebene Anzahl an Wochenstunden für den Musikunterricht je nach Bundesland, Schulform und Jahrgangsstufe. Außerdem war der Musikunterricht in einigen Fällen nur optional (z. B. Bayern, Hauptschule, Jahrgangsstufe 9).

Trotz der Vielfalt wurde der Versuch unternommen, länder- und schulformübergreifende Kompetenzbereiche zu identifizieren, die in allen curricularen Dokumenten auffindbar waren und somit als kleinster gemeinsamer Nenner gelten können. Wir gehen davon aus, dass formulierte Leistungsanforderungen in zielorientierten Curricula auch entsprechende Bereiche und Gegenstände im Unterricht voraussetzen. Umgekehrt müssen wir ebenfalls annehmen, dass eine Festlegung von Unterrichtsinhalten und Arbeitsweisen einen Kompetenzaufbau bei den Schülern zur Folge haben sollte. Diesen Annahmen folgend sollten im Musikunterricht (wie in jedem anderen Unterricht auch) durch inhaltsgestützte Handlungen bei den Schülern Kompetenzen entwickelt werden, die dann die von den Schülern gezeigten Leistungen beeinflussen. Diese Leistungen sollte man schließlich mit Kompetenztests erfassen können.

Basierend auf diesen Vorüberlegungen konnten fünf potentielle Kompetenzbereiche für Musikpraxis in der Sek I identifiziert werden:

- *Singen*: Der erste Bereich war der des *Singens*. In allen untersuchten Curricula wurde das Singen in jedem möglichen Teilabschnitt der Sek I eingefordert.<sup>4</sup> In der Regel ging es um das Singen von ein- oder mehrstimmigen Liedern, auch in Verbindung mit anderen Inhaltsbereichen des Musikunterrichts (z. B. das Singen der Arie des „Vogelfängers“, wenn Mozarts Zauberflöte gerade das Thema ist).
- *Instrumentales Musizieren*: Das *instrumentale Musizieren*, das den zweiten Bereich darstellte, wurde in 98 % aller untersuchten Curricula vorgesehen.<sup>5</sup> Neben dem Klassenmusizieren wurde außerdem häufig das Spielen von Melodien und Begleitstimmen auf Instrumenten, Begleiten von Liedern und das instrumentale Umsetzen von Stücken, die in anderen Kontexten behandelt werden, genannt.
- *Rhythmusproduktion*: Der dritte, in ca. 65 % aller möglichen Fälle explizit genannte Bereich war der der *Rhythmusproduktion*. Obwohl beim Singen und instrumentalen Musizieren bereits die rhythmische Komponente enthalten ist, wurde das rein rhythmische Musizieren in Form von Bodypercussion, Erproben von Schlaginstrumenten, Musizieren einfacher bis komplexerer Rhythmen in vielen Fällen gesondert in die Curricula aufgenommen. In einigen Ländern (z. B. Thüringen, Bremen, Berlin) wurde der Bereich *Rhythmusproduktion* nur in den unteren Jahrgangsstufen der Sek I explizit erwähnt.
- *Generative Performanz (sog. „Kreativaufgaben“)*:<sup>6</sup> Der vierte identifizierte Bereich umfasste alle Arten *generativer Performanz*, der in 93 % aller möglichen Fälle explizit genannt wurde. In diesem Bereich sollte in aller Regel Musik erfunden werden. Die Umsetzung solcher generativer Unterrichtsinhalte sollte unter anderem unter Verwendung von unvollständigen Vorlagen (z. B. Fortführung einer abgeschnittenen Melodievorlage) oder mit Hilfe von festen Vorgaben (z. B. Vertonung eines Filmausschnitts) durchgeführt werden.

4 Einzige Ausnahme bildet hier die Jahrgangsstufe 9 der Hauptschule in Bayern. Hier findet sich im Bereich der Musikpraxis eine ausschließliche Konzentration auf Rhythmik. Dies ist vielleicht darin begründet, dass der Musikunterricht in diesem Jahrgang nur als projektorientierter Wahlunterricht angeboten wird.

5 In der Jahrgangsstufen 10 des bayerischen Gymnasiums wird das instrumentale Musizieren nicht explizit erwähnt, der Abschnitt zur Musikpraxis ist allerdings so knapp formuliert, dass auch instrumentales Musizieren zu rechtfertigen wäre. In der Jahrgangsstufe 9/10 der Hauptschule in Hessen wird aus den ausgewiesenen Arbeitsmethoden nicht deutlich, dass instrumental musiziert werden soll (S. 21–25). Doch auch hier könnte man aus den im Arbeitsbereich Musikpraxis vorgegebenen Mitspielsätzen (S. 10), die später in den Ausformulierungen nicht mehr erwähnt werden, ableiten, dass auch hier instrumental musiziert werden kann.

6 Der Begriff der „*generativen Performanz*“ taucht in den curricularen Dokumenten so nicht auf. Dort ist in der Regel von „*Kreativaufgaben*“ die Rede. Um jedoch auch begrifflich eine saubere Trennung zwischen der Persönlichkeitseigenschaft Kreativität und Kreativaufgaben zu gewährleisten, werden diese in diesem Beitrag in Anlehnung an Lehmann (2005) als generative Aufgaben bezeichnet.



- *Transfer*: Der fünfte und letzte Bereich, der in den untersuchten Curricula identifiziert werden konnte, umfasste alles, was mit *Transfer von* bzw. *Transfer in* Musik zu tun hatte. Dieser Bereich wurde in 96 aller möglichen Fälle explizit erwähnt. Beispiele sind hier das Malen eines Bildes zu einem Musikstück oder das Tanzen zu einem Musikstück.

## Entwurf des eigenen Strukturmodells musikpraktischer Kompetenz bei Schülern

Die vorliegenden Erkenntnisse aus den einschlägigen fachwissenschaftlichen Publikationen und den curricularen Dokumenten ermöglichen die Erstellung eines, bzw. die Zusammenführung der Erkenntnisse zu einem vorläufigen Kompetenzstrukturmodell. Hier muss die Frage beantwortet werden, welche inhaltlich voneinander abzugrenzenden Dimensionen die musikpraktische Kompetenz nach der von uns getroffenen Definition besitzt (vgl. Fleischer et al., 2013). Dem gegenüber lassen sich weder aus den einschlägigen fachwissenschaftlichen Publikationen noch in curricularen Dokumenten ansatzweise einheitliche Vorstellungen über Niveaustufungen ableiten.<sup>7</sup> Daher muss zunächst auf eine theoriebasierte Erstellung eines Kompetenzniveaumodells verzichtet werden. Eine sinnvolle Setzung von Niveaustufen kann dann erst auf Basis von Daten aus einer Validierungsstudie erfolgen.

Ein erster Vergleich der in den Curricula gefundenen Bereiche mit den fachwissenschaftlichen Publikationen zeigt einige Gemeinsamkeiten auf. Sowohl bei Venus (1969), Boyle und Radocy (1987) und Jank (2005) sind vokale und instrumentale Bereiche zu finden, McPherson (1995) bezieht sich hingegen ausschließlich auf *instrumentales Musizieren* und die NAEP-Studie (Persky et al., 1997) unterteilt den *performing*-Bereich nicht mehr weiter, bezieht sich aber auf Leistungsstufen, die im Musikunterricht US-amerikanischer Schulen auf spezifischen Musikinstrumenten (z. B. Trompete, Flöte) erreicht werden sollen. Die Bereiche *Singen* und *instrumentales Musizieren* sind also in ein Modell musikpraktischer Kompetenz aufzunehmen.

Der in den Curricula gefundene *Transfer*-Bereich wird ausschließlich bei Jank (2005) erwähnt. Aufgrund der in diesem Beitrag getroffenen Definition von musikpraktischer Kompetenz (s. o.) wird dieser Bereich nicht weiter berücksichtigt. Bei der Übersetzung von Musik in eine andere Kunstform ist die vom Schüler präsentierte Leistung nicht mehr notwendigerweise klingend, also keine Musik.<sup>8</sup> Bei der Übersetzung externer Reize in Musik wird zwar ein klingendes Ergebnis produziert, es

---

7 Tatsächlich fällt gerade bei den Curricula auf, dass so etwas wie Niveauabstufungen in der Regel nicht vorgesehen ist.

8 Da hier ein offensichtlicher Fächerübergreif stattfindet, ist ohnehin fraglich, wie qualifiziert Musikpädagogen sind, die Ergebnisse solcher Transferleistungen kompetent zu bewerten. Möglicherweise kann dieser Bereich nur als Verbundprojekt mit Kollegen anderer Fachdisziplinen erfolgreich bearbeitet werden.

unterscheidet sich inhaltlich von den anderen Bereichen aber ausschließlich durch den gesetzten externen Reiz. Je nach Art der Aufgabe wäre eine solche gezeigte Leistung den Bereichen *Singen*, *instrumentales Musizieren*, *Rhythmusproduktion*, oder *generative Performanz* zuzuordnen.

Der Bereich der *generativen Performanz* findet sich in allen vorgestellten fachwissenschaftlichen Modellen wieder. Er beinhaltet improvisatorische/kompositorische Facetten musikpraktischer Kompetenz. Leider ist er inhaltlich wie messtechnisch problematisch. Einerseits sollte – wenn überhaupt – musikpraktische generative Kompetenz und nicht das Persönlichkeitsmerkmal der Kreativität gemessen werden. Andererseits muss man generell fragen, ob die Qualität des Musizierens von Schülern beim Produzieren eine andere ist als beim Reproduzieren. Die Musikpsychologie geht davon aus, dass beim Musizieren einzelne Schritte durchlaufen werden. Zunächst muss beim Musizierenden eine Zielvorstellung gebildet werden, die anschließend motorisch umgesetzt wird (Lehmann & Ericsson, 1997; Lehmann & Davidson, 2002).<sup>9</sup> Während bei der Reproduktion die Zielvorstellung extern vorgegeben wird, muss diese Zielvorstellung bei der Produktion in einem kreativen Prozess – teilweise unter Vorgaben – selbst generiert werden. Der Unterschied zwischen Produktion und Reproduktion ist demnach allein diese generative Komponente, die sich dann dem externen Beobachter (Lehrer wie Forscher) entzieht. Da die Persönlichkeitseigenschaft Kreativität von uns nicht als genuiner Bestandteil musikpraktischer Kompetenz angesehen wird, bietet der Bereich *generative Performanz* demnach keine inhaltlichen Neuerungen zu den Bereichen *Singen*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion*.<sup>10</sup> Das soll keinesfalls bedeuten, dass Kreativ- oder Transferaufgaben für den Musikunterricht bedeutungslos sind. Bei der Bearbeitung einer guten Kreativaufgabe festigen Schüler nicht nur ihre musikpraktische Kompetenz, sondern sie verknüpfen zusätzlich ihr musikbezogenes (und weiteres) Wissen mit ihrem praktischen Tun, erleben Freiräume der Gestaltung, kommunizieren mit anderen über Musik und noch einiges mehr. Aber wie oben bereits ausgeführt, sind Kompetenzmodelle nicht ohne weiteres in didaktische Überlegungen übersetzbar. Obgleich die Schüler im Musikunterricht in aller Regel keine isolierten Kompetenzen trainieren, sollten diese trotzdem so isoliert wie möglich gemessen werden.

Der in den Curricula gefundene Bereich der *Rhythmusproduktion* wird in keiner der fachwissenschaftlich publizierten Modelle explizit erwähnt. Die Überlegung liegt nahe, dass dieser Bereich redundant sei, da beim Singen und instrumentalen Musizieren ja auch rhythmische Elemente enthalten sind. Allerdings existiert ein ganzes Kapitel „rhythmische Kompetenz“ im Unterrichtsmaterial des *Aufbauenden Musikun-*

9 Bei Lehmann & Ericsson (1997) ist außerdem noch als dritter Schritt das *self-monitoring* genannt. Dieses kommt aber vor allem in Übungskontexten zum Tragen und darf daher für eine Test-Situation unberücksichtigt bleiben.

10 Es ist durchaus denkbar, dass ein weiteres Forschungsprojekts auch eine generative bzw. Innovationskomponente in ein Strukturmodell musikpraktischer Kompetenz aufnehmen kann. Die bisherigen Ergebnisse der psychologischen Kreativitätsforschung deuten darauf hin, dass dies kein triviales Unterfangen sein wird.



*terrichts* (Jank & Schmidt-Oberländer, 2010), das sich auf das referierte Modell von Jank (2005) bezieht. Außerdem ist gerade in Schulbüchern das elementare rhythmische Musizieren prominent vertreten, sodass ein Auslassen dieser Komponente wenig realitätsnah erschiene. Daher soll dieser Bereich im theoriebasierten Modell vorbehaltlich eines empirisch begründeten nachträglichen Ausschlusses zunächst integriert werden.

Eine Integration des Modells von McPherson (1995) scheint zunächst schwierig. Die vier von ihm getesteten Reproduktionsbereiche (*vom-Blatt*-, *nach-Gehör-Spielen*, *Geübtes* und *Auswendig-Spielen*) entstammen der US-amerikanischen Musikunterrichts-Tradition und sind hierzulande eher mit dem außerschulischen Instrumentalunterricht oder möglicherweise noch mit AGs (z. B. Rockband, Perkussionsensemble) in Verbindung zu bringen. Eine Reduktion dieser Bereiche auf zwei, nämlich *Musizieren bekannter Stücke* (*Geübtes* und *auswendig*) und *Musizieren unbekannter Stücke* (*vom-Blatt* und *nach-Gehör*), erlaubt hingegen eine Annäherung an den deutschen Schulmusikunterricht unter Beibehaltung der Grundideen von McPherson. Bei einer Operationalisierung dieser zwei Bereiche als eigenständige Dimensionen ergäbe sich allerdings dann die problematische Frage: was ist ein bekannter, was ein unbekannter Rhythmus? Da sich McPherson überdies mit seinem Modell ausschließlich auf Instrumentalschüler bezieht, liegt es nahe, die Bekanntheit bzw. Unbekanntheit von Stücken nicht als eigenständige Dimensionen musikpraktischer Kompetenz, sondern als schwierigkeitsbestimmendes Merkmal für die Dimensionen *Gesang* und *instrumentales Musizieren* festzulegen.<sup>11</sup>

Insgesamt ergibt sich aus diesen Überlegungen also ein theoriebasiertes Strukturmodell musikpraktischer Kompetenz, das die drei Dimensionen *Singen*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* umfasst (s. Abb. 1). Entsprechend der untersuchten Curricula umfasst die Dimension *Singen* dabei Singen von Melodien in ein- und mehrstimmigen musikalischen Kontexten. Die Dimension *instrumentales Musizieren* umfasst das Spielen von Melodien und Begleitstimmen auf Instrumenten.<sup>12</sup> Die Dimension *Rhythmusproduktion* beinhaltet das Spielen von vorgegebenen Rhythmus-elementen.

11 Die Hypothese wäre, dass bekannte Stücke qualitativ besser musiziert werden als unbekannte.

12 Da an keiner Stelle von spezifischen Instrumenten gesprochen wird, muss ein Testverfahren hier instrumentenübergreifende Leistung erheben.



Abb. 1: Theoriebasiertes Strukturmodell musikpraktischer Kompetenz

## Ausblick

In einem nächsten Schritt müssen diese drei gefundenen Dimensionen musikpraktischer Kompetenz für ein testtheoretisch fundiertes Testverfahren operationalisiert werden. Auf diese Weise wird das theoriebasierte Modell empirisch validiert und entweder bestätigt oder entsprechend der Ergebnisse angepasst. Voraussetzung dafür ist, dass die Qualität musikpraktischer Leistung z. B. von Experten eindeutig bewertbar ist. Diese Voraussetzung muss vor der empirischen Validierung des Modells überprüft werden.<sup>13</sup> Basierend auf dem empirisch gefundenen Leistungsvermögen der Schüler würden dann Niveaustufen festgelegt sowie Richtung und Stärke von schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen (z. B. Bekanntheit der Stücke, Notenmaterial) quantifiziert werden können. Das Resultat wären empirische Daten, die belegen, was Schüler im Bereich der Musikpraxis zu leisten im Stande sind, wie breit sich diese Leistungen verteilen und wie sich verschiedene externe Faktoren (z. B. außerschulischer Instrumentalunterricht) auf diese Leistung auswirken.<sup>14</sup>

13 Erste Ergebnisse aus Vorstudien zeigen, dass sich diese Annahme bestätigt. Das liegt vermutlich vor allem an der großen Heterogenität musikpraktischen Leistungsvermögens der Schüler, da dieses Modell ja für alle Schüler gelten soll und nicht für die Leistungsstärksten.

14 Mittlerweile (Stand April 2014) ist ein auf dem vorgestellten theoretischen Strukturmodell basierender Kompetenztest als Gruppentest entwickelt und mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt worden. Erste Ergebnisse sind bereits auf Tagungen vorgestellt worden (Abeßer et al., 2013; Hasselhorn & Lehmann, 2014) und weitere Analysen sind in Arbeit. Die zusätzliche Vorstellung der Testentwicklung und erster Ergebnisse von der Pilotierung in den Schulen hätte den Rahmen dieses Beitrages allerdings deutlich überschritten.

Das hier vorgestellte Modell musikpraktischer Kompetenz hat aufgrund der verwendeten Curricula zunächst nur Gültigkeit für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Ob es auch zur Beschreibung musikpraktischer Kompetenz in der Primarstufe – dann natürlich mit anderen Niveauabstufungen – verwendet werden kann, müsste zunächst in einer weiteren theoretischen Analyse geklärt werden. Das Modell ist aber trotz seiner Orientierung an den Curricula keineswegs ausschließlich auf die Schule begrenzt. Durch die Integration des Modells von McPherson (1995) sind bereits Anknüpfungspunkte an eine Musikpraxis von Laien außerhalb der Schule vorhanden. Durch eine Ausweitung des Modells auf die Grundschulzeit und die Lebenszeit nach der Schule mit zugehörigen Testverfahren könnten in Querschnittstudien die Verteilungen und in Längsschnittstudien die Entwicklung musikpraktischer Kompetenz sehr detailliert untersucht werden.

## Literatur

- Abeßer, J., Hasselhorn, J., Dittmar, C., Lehmann, A. C. & Grollmisch, S. (2013). *Automatic Quality Assessment of Vocal and Instrumental Performances of Ninth-grade and Tenth-grade Pupils*. Poster auf der 10<sup>th</sup> International Symposium on Computer Music Multidisciplinary Research (CMMR), Marseille.
- Boyle, J. D. & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experience*. New York: Schirmer.
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5–22.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Heidelberg: Springer.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014, April). *Positiver Transfer von im außerschulischen Instrumentalunterricht erworbenen Fertigkeiten auf instrumentenspezifische (generische) musikpraktische Kompetenzen bei Schülern*. Poster auf der Tagung experimentell arbeitender Psychologen (TeaP), Gießen.
- Hickey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–244.
- Hickey, M. (2013). Standards, assessment, and creativity in American music education: Intersection of opportunities. In T. S. Brophy & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Music Assessment Across Cultures and Continents. The Culture of Shared Practice* (S. 15–36). Chicago: GIA. S.
- Jank, W. (Hrsg.) (2005). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (2010). *Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Schülerarbeitsheft und Lehrerband*. Esslingen: Helbling.
- Johnson, T. J. & Hess, R. J. (1970). *Tests in the arts*. St. Ann, Mo.: Central Midwestern Regional Educational Laboratory.

- Jordan, A. K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 500–521.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 47–68.
- Keiper, S., Sandene, B. A., Persky, H. R. & Kuang, M. (2009). *The Nation's Report Card: Arts 2008 – Music & Visual Arts. National Assessment of Educational Progress at Grade 8. NCES 2009–488*. National Center for Education Statistics.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Ternorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 1).
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- Knigge, J. (im Druck). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Münster: LIT.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik: Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik*, 60–98.
- Lehmann, A. C. (2005). Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz. In T. H. Stoffer & R. Oerter (Hrsg.), *Allgemeine Musikpsychologie: Allgemeine psychologische Grundlagen musikalischen Handelns (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. DIVIII)* (S. 913–954). Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, A. C. & Davidson, J. W. (2002). Taking an acquired skills perspective on music performance. In R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (S. 543–560). New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C. & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16, 40–58.
- McPherson, G. E. (1995). The Assessment of Musical Performance: Development and Validation of Five New Measures. *Psychology of Music*, 23, 142–161. DOI: 10.1177/0305735695232003.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition*, 2, 3–33.
- Persky, H. R., Sandene, B. A. & Askew, J. M. (1997). *The NAEP 1997 Arts Report Card: Eighth-Grade Findings from the National Assessment of Educational Progress*. ED Pubs.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie (Bd. 2)*. Hannover: Schroedel.



- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005*. München: Allitera
- Venus, D. (1969/1984). *Unterweisung im Musikhören. Verbesserte Neuausgabe*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen (Musikpädagogische Bibliothek, 30).
- Vogt, J. (2004). {K}eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Muskmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 3.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence: DeSeCo Expert Report*. Neuchâtel: DeSeCo.
- Weinert, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 17–31). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Winkelmann, H., Robitzsch, A., Stanat, P. & Köller, O. (2012). Mathematische Kompetenzen in der Grundschule. Struktur, Validierung und Zusammenspiel mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. *Diagnostica*, 58, 15–30.

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann  
Hochschule für Musik  
Hofstallstr. 6-8  
D-97070 Würzburg  
johannes.hasselhorn@hfm-wuerzburg.de; ac.lehmann@hfm-wuerzburg.de